

Gonon, Philipp

Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 251-266. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Gonon, Philipp: Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 251-266 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94912 - DOI: 10.25656/01:9491

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94912>

<https://doi.org/10.25656/01:9491>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyn

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41139

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung</i>	
HEINZ RHYN Die Herausbildung der <i>liberal education</i> in England und Schottland . . .	11
URSULA HOFER „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts La leçon de Condorcet	29
JÜRGEN OELKERS Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert	45
ANDREAS VON PRONDCZYNSKY Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie	71
<i>Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus</i>	
LARRY CUBAN The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s	89
FRITZ OSTERWALDER Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs	115
JIM GARRISON A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective	143
STEFAN HOPMANN Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung	165

Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen

LUCIEN CRIBLEZ	
Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation	191
MARGARETE GÖTZ	
Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus	209
TOSHIKO ITO	
Die Vervollkommnung der Individualität Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan	225

Öffentliche Bildung und Demokratie

PATRICIA WHITE	
Gratitude, Citizenship, and Education	241
PHILIPP GONON	
Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung	251

Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung

Zusammenfassung

Berufliche Bildung hat einen anderen Bezugspunkt zur Gesellschaft als das allgemeine Bildungswesen. Im folgenden Beitrag werden ausgehend von der SMITHschen Analyse der Wirtschaft und Gesellschaft Perspektiven ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung auf Bildung und berufliches Lernen nachgezeichnet. Es zeigt sich, daß von Elementar- bzw. Volksschulbildung zu unterscheidende berufliche Bildung in ihrer Spezifität von seiten der Ökonomen nach ADAM SMITH kaum die gebührende Beachtung fand und andererseits auch von Pädagogenseite das berufliche Lernen nur wenig gesellschaftlich kontextualisiert wurde. Der Auseinandersetzung mit den SMITHschen Thesen zur beruflichen Bildung ist es jedoch u. a. auch zu verdanken, daß sich konzeptionell eine modernisierte Berufslehre im deutschsprachigen Raum etablierte.

Der Betrieb als gewichtiger und zentraler Lernort der Bildung für die meisten nichtakademischen Berufe ist dafür verantwortlich, daß das sogenannte „berufliche“ Bildungswesen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz anders zu charakterisieren ist als die öffentliche Schule. Verweilen wir bei helvetischen Usanzen, so ist eine Lehrperson einer öffentlich-demokratischen Kontrolle ausgesetzt und beispielsweise wählbar, das heißt eben auch abwählbar, ein Lehrmeister im Betrieb jedoch nicht. Lehrpläne und alle näheren und weiteren Fragen, die mit Schule zusammenhängen, können ein Thema der eigens dafür zu wählenden sogenannten „Schulpflege“ sein, während berufliches Lernen einer analogen „Betriebspflege“ ermangelt. Schulen mit allgemeinbildendem Auftrag sind auf Öffentlichkeit ausgerichtet, währenddessen berufliche Bildung, bzw. die Berufslehre primär eine Erziehung zur Arbeit und zur Integration in eine Welt der Arbeitsteilung beinhaltet.

Die berufliche Bildung als „Berufslehre“ für industriell-gewerbliche, kaufmännische und pflegerische Arbeitstätigkeiten beruht in der Regel auf einem privatrechtlich geregelten Vertragsverhältnis, das die Jugendlichen mit dem ausbildenden Betrieb eingehen. Dieser Vertrag bestimmt primär den Zugang zum Betrieb und ist die *entscheidende* Voraussetzung, um eine entsprechende Ausbildung überhaupt beginnen zu können. Der Kontrakt beinhaltet zunächst die Arbeitsbedingungen und den Lohn, daneben birgt er auch die Verpflichtung für alle Beteiligten, den in spezifischen Reglementen festgehaltenen Ausbildungsvorschriften Folge zu leisten.

Im Unterschied zu einem Bildungsanspruch, der ausgerichtet ist, allen alles – oder ein wenig von allem – zu lehren, geht es bei der beruflichen Bildung um eine klar eingrenzbare und zweckgebundene Zielsetzung. Daß hierbei im Hinblick auf die Öffentlichkeit und die Gesellschaft besondere Probleme impliziert sind, ergibt sich gerade durch die Spezifität der beruflichen Bildung, die eben

nicht der Allgemeinheit, sondern lediglich einem bestimmten Personenkreis vorbehalten ist und auch nicht von ihrem Ursprung her auf die Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken zielt. Wohl deshalb hat sich auch im Verlaufe des 19. Jahrhunderts die Erkenntnis durchgesetzt, daß eine berufliche Bildung auf einer vorgängig allgemein ausgerichteten Bildung aufzubauen habe (vgl. GONON 1997). Die bis anhin thematisierte Spezifität bezieht sich nicht nur auf einen bestimmten Ausbildungstypus, sondern – so zumindest in historischer Genese – auch auf eine klar bestimmbare Schicht: Berufserziehung als Erziehung der unteren Volksklassen.

Im folgenden soll dargestellt werden, wie die ökonomische Theoriebildung von SMITH beginnend bis HAYEK, sich der Frage der Bildung bzw. der beruflichen Erziehung annahm. Hervorgehoben wird weniger der ökonomische Nutzen der Bildung, sondern die implizit oder explizit gesehenen Auswirkungen auf die Gesellschaft. Unter dem Eindruck möglicher staatsinterventionistischer Maßnahmen und deren Folgen, wird Bildung generell – zumindest von Teilen der neueren politökonomischen Theorie – mit gehöriger Skepsis betrachtet und gar als Einschränkung und Gefährdung nicht nur des Marktes, sondern selbst der individuellen Freiheit bewertet. Die Pädagogen wiederum bekunden Mühe, ihre Vorstellungen zu beruflicher Bildung gesellschaftlich zu kontextualisieren. Es war gerade die Erziehung der unteren Schichten und deren Einbezug in die Gesellschaft, welche der beruflichen Bildung in ihrer Spezifität am Ende des 19. Jahrhunderts zum Durchbruch verhalfen.

Bildung und berufliche Bildung als Beitrag zur Hebung der unteren Volksklassen

Im Anschluß an BERNARD DE MANDEVILLES Bienenfabel findet sich in der zweiten erweiterten Auflage 1723 eine Abhandlung, die dezidiert zur Frage der Armenschulen, den sogenannten Charity Schools, Stellung nimmt. Im folgenden soll weniger auf das häufig unter dem Aspekt der Moral diskutierte Ansinnen MANDEVILLES, Laster und Egoismus als gesellschaftlich nutzbringende Eigenschaft zu präsentieren, eingegangen werden, als vielmehr dessen Modell beruflicher Qualifikation bzw. Nichtqualifikation rekapituliert werden.

Bezüglich Mitleid, Barmherzigkeit und Ehrenhaftigkeit als angebliche Motive von Armenschulgründungen bekundet MANDEVILLE nur Hohn. Solche Institutionen, als Manifestationen der Eitelkeit und Herrschsucht ihrer Stifter und deren Leiter, würden mehr der Sentimentalität oberer Schichten dienlich sein. Zusätzlich, und darum MANDEVILLES Gegnerschaft, würden die Leute aus unteren Schichten durch Einrichtungen dieser Art auf andere, ja gefährliche Gedanken gebracht. Je mehr ein Schäfer oder ein Feldarbeiter von seiner Arbeit und Tätigkeit abgelenkt würde, desto weniger sei er geneigt, die damit einhergehenden Mühen und Strapazen in heiterer Zufriedenheit zu ertragen. Zur Schule gehen sei im Vergleich zur Arbeit Müßigang und je länger die Jungen ein derart bequemes Leben führten, desto ungeeigneter seien sie als Erwachsene zur ordentlichen Arbeit zu gebrauchen. Jede Stunde, die von den Kindern armer Leute bei Büchern zugebracht würde, bedeute ebenso viel verlorene Zeit für die Gesellschaft. Lesen, Schreiben und Rechnen seien wichtig für diejenigen, deren

Beruf solche Fertigkeiten verlangten, „wo aber die Menschen nicht auf jene Künste angewiesen“ seien, wie bei den Armen, die ihr täglich Brot durch ihrer Hände Arbeit verdienen würden, da seien sie höchst verderblich (MANDEVILLE 1980, S. 320). Ein Diener könne keinen ungeheuchelten Respekt mehr vor seinem Herrn haben, sobald er gescheit genug sei, um zu merken, daß er einem Narren diene. Denn kein Geschöpf unterwerfe sich bereitwillig seinesgleichen, und „verstände ein Pferd so viel wie ein Mensch, so möchte ich sein Reiter nicht sein“ (ebd. S. 321 f.).

Nicht nur im Hinblick auf das gesellschaftliche Gefüge bekundet MANDEVILLE äusserste Skepsis gegenüber dem Bemühen, das allgemeine Bildungsniveau, was etwa auch die Gründung von Gewerkschaften für Dienstboten begünstige, zu heben. Auch ökonomisch zahle sich eine Höherqualifizierung und weiter eine Reduktion der Beschäftigungszeit, sprich höhere Lohnkosten, nicht aus, wie das Beispiel des ruinierten englischen Wollexportes im Vergleich mit der ausländischen Konkurrenz, welche billigere Arbeitskräfte zur Verfügung habe, zeige (ebd., S. 345).

Weiter sei zu berücksichtigen, daß durch ein Mehr an Bildung (in Lesen, Schreiben und Rechnen) auch die Nachfrage nach höheren Berufen zunehme. Es gebe aber dafür bereits genügend Nachwuchs aus den begüterten Schichten. Wenn mehr Armenkinder qualifizierte Arbeit nachfragen, führe dies zu einer Überfüllung der Gewerbe und Handwerke. Daher müßte „die Gesellschaft die größte Sorgfalt auf die Regulierung der Anzahl ihrer Lehrlinge“ verwenden. Die Gesellschaft erleide Schaden, wenn nicht mehr genügend (arme) Leute die existenzsichernden Arbeiten tun würden (ebd., S. 332 f.).

„Glück und Gedeihen eines jeden Staates“, so faßt MANDEVILLE sein Argument zusammen, erfordern daher, „daß die Kenntnisse der arbeitenden ärmeren Klasse auf das Gebiet ihrer Beschäftigungen beschränkt und niemals (...) über ihren Beruf hinaus ausgedehnt werden“ (ebd., S. 320).

Gegen die Position MANDEVILLES, die die Gesellschaft „in ihrer Gesamtheit als eine Art Körper“ mit jeweiligen „Gliedern“, die für das Wohl der anderen arbeiteten, betrachtete (ebd., S. 418), traten eine bekannte Reihe schottischer Philosophen und Wissenschaftler an. ADAM FERGUSON verweist in seinem „Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft“ darauf, daß die Teilung der Künste und Berufe, die Geschäftigkeit und die Bereitschaft zu mehr Unterweisung fördern würden. Dies wiederum führe zu Fortschritt in Künsten und Gewerben, was den verfeinerten Nationen zusätzlich Erfindungsgabe beschere und zu mehr Wissen, Ordnung und Reichtum führe (FERGUSON 1988, S. 341). Auch DAVID HUME ging in seinen politischen und ökonomischen Essays darauf ein, daß öffentliche Meinung und Fortschritt der Wissenschaften und Künste durch Handel und Bildung begünstigt würden, was wiederum der Freiheit und dem gesellschaftlichen Fortschritt dienlich sei (HUME 1988, S. 132). Sein Kontrahent THOMAS REID sah es als absolute Notwendigkeit, daß angesichts der Arbeitsteilung eine richtige (proper) Erziehung und Ausbildung zu erfolgen habe, die von Staatsseite als eines ihrer wichtigsten Anliegen zu betrachten sei (REID 1990, S. 288).

Sowohl gegen ROUSSEAUS im Urzustand idealisierten Menschen als auch gegen MANDEVILLES Menschenbild als Ausbund von Lastern (SMITH 1960, S. 263 ff.) und gegen die Sicht des letzteren, daß Tugenden im gesellschaftlich-ökonomi-

schen Gefüge unangebracht seien wandte sich auch ADAM SMITH (SMITH 1994, S. 520 ff.).

Bildung und Erziehung waren für ihn ein wichtiges Element für das Gedeihen von Wirtschaft und Gesellschaft, auch wenn sich in ADAM SMITHS erstmals 1776 erschienener „*Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*“ durchaus auch skeptische Äusserungen zum damaligen Bildungswesen finden lassen. Besonders die Bildung der unteren Schichten war ihm ein Anliegen. Dies sei – auch um den Gegensatz zu MANDEVILLE hervorzuheben – etwa mit folgenden Worten unterstrichen:

„The education of the common people requires, perhaps in a civilized and commercial society, the attention oft the public more than of people of some rank and fortune“ (SMITH 1976, S. 736).

Eine zivilisiertere und handeltreibende Gesellschaft verlange nicht weniger, sondern ein Mehr an Erziehung, gerade auch der unteren Volksklassen. Die Erziehung der „common people“ geschehe jedoch nicht von selbst, denn jene hätten nicht viel Zeit für Erziehung. Sobald deren Kinder arbeitsfähig seien, müßten sie arbeiten und zwar unter Umständen, die SMITH nicht als lernförderlich taxierte:

„That trade too is generally so simple and uniform as to give little exercise to the understanding, while, at the same time, their labour is both, so constant and so severe, that it leaves them little leisure and less inclination to apply to, or even to think of anything else (ebd., S. 737).

Fehlende Erziehung und Gewohnheit würden nicht nur ihre Urteilsfähigkeit einschränken, ihre Äusserungen würden, wie das erste Buch beschlossen wird, auch in öffentlichen Beratungen kaum gehört und wenig beachtet werden (SMITH 1978, S. 212).

Wenn auch aus diesen (erweiterbaren) Zitaten keine explizite Theorie der Erziehung herauslesbar ist – gelegentlich wurde immerhin im Zusammenhang mit SMITHS Theorie der ethischen Gefühle und dem darin profiliert auftretendem „impartial spectator“ die implizite Rolle der Erziehung zur Hervorbringung eines solchen Beobachters hervorgehoben (vgl. OSTERWALDER 1993), so ist es dennoch falsch, aus kritischen Äusserungen am Bildungswesen und aus seiner Kritik an staatlichen Eingriffen, wie expliziert am Merkantilismus, eine generelle Gegnerschaft gegen jegliche Regelungen von öffentlicher Hand zu konstruieren (PACK 1991, S. 39).

Im Unterschied zum Mainstream der ökonomischen Theorierezeption, die diesen Äußerungen wenig Beachtung schenkte, bezog sich die Reform des Bildungswesens der französischen Aufklärung weit deutlicher auf die obige Argumentation. Die Zünfte und deren Berufsbildung – SMITHS Stellung zu dieser Frage wird weiter unten thematisiert – wurde aufgehoben. CONDORCET zitierte explizit ADAM SMITH, als er seine wirkungsmächtige Theorie öffentlicher Erziehung formulierte. Die sich durchsetzende Arbeitsteilung und Mechanisierung dürfe nicht das Volk zur „stupidité“ führen, dazu sei „l'instruction publique“ die einzige Medizin (le seul remède) (CONDORCET 1989, S. 52).

Der Konnex von Arbeitsteilung, Fortschritt in Handel und Gewerbe, persönlicher Freiheit, Emanzipation aus dem Dienerstand und Bildung wird ebenso von der HUME und SMITH folgenden, späteren Generation hervorgehoben, so in

JOHN MILLARS „Observations concerning the Distinction of Ranks in Society“ (MILLAR 1967, S. 260).

Auch DUGALD STEWART, der erste bedeutende Biograph SMITHS, widmet in seinen Vorlesungen, die historisch erstmals unter dem Titel „Lectures on Political Economy“ liefen, der Erziehung der unteren Schichten (lower orders) ein eigenständiges Buch. Die Mangelhaftigkeit der Bildung, wie sie in den heimischen „parish schools“ erfolge, wird, wie sich der Autor mit SMITH einig weiß, kritisiert. Statt exzessivem Latein, solle Geometrie und Mechanik gelehrt werden, während der Literaturunterricht noch weiter zu vervollständigen sei (STEWART 1994, S. 327 f.).

Daran anschließend erfolgt ein Lob auf die Etablierung eines neuen allgemeinen Bildungsgesetzes. Eine verbreitete Bildung führe – dafür sei neben Schottland auch die Schweiz Beweis – zu vergleichbar niedrigeren Kriminalitätsraten (ebd., S. 332 f.) und sei generell gut für die Moral, wie mit weiteren Bezügen zu Frankreich expliziert wird. Die Ausbreitung einer genügenden allgemeinen elementaren Bildung gewähre die beste Sicherheit für Moral und Ordnung in der Gesellschaft. Es sei auch ein Stück ausgleichende Gerechtigkeit, wenn man denjenigen, die andere vor täglich anstrengender körperlicher Arbeit bewahren würden, zumindest teilweise an den Früchten der „culture of understanding“ teilhaben lassen würde (ebd., S. 341 f.). Denn wo immer die Wissensbestände erweitert würden, würden Vorurteile und Irrtümer beseitigt und dadurch würde Glück und Tugend gefördert werden.

„Wherever the lower orders enjoy the benefits of education, they will be found to be comparatively sober and industrious (...). The cultivation of mind, too, which books communicate, naturally inspires that desire and hope of advancement, which, in all the classes of society, is the most steady and powerful motive to economy and industry“ (ebd., S. 346 f.).

Wirtschaftliche Prosperität geht mit gesellschaftlichem Fortschritt einher, sofern ein gut ausgebautes Bildungswesen vorhanden sei.

Adam Smiths Kritik an der beruflichen Bildung und Rechtfertigung staatlichen Engagements im Bildungsbereich

Die bis anhin dargelegten Äußerungen sind eher als generelle Kommentare zur Bildungspolitik zu verstehen. Es wurde explizit wenig zur beruflichen Bildung als solcher gesagt, auch wenn darin ein Anknüpfungspunkt zur Erziehung der unteren Volksklassen ansatzweise aufschien. Zur beruflichen Lehre finden sich allerdings in SMITHS „Inquiry“ weitere Ausführungen, die insofern von Interesse sind, als sie Anmerkungen SMITHS zum öffentlichen Bildungswesen, die oft von ökonomischer Seite als Belege für dessen Skeptizismus gehalten werden, entscheidend relativieren. Sie dürfen nicht dahingehend gedeutet werden, daß hierbei andere z.B. privat organisierte Ausbildungsformen bevorzugte.

Die Berufslehre („apprenticeship“) wird als Mittel gesehen, die Zahl der Konkurrenten in einigen Gewerben klein zu halten; dies drücke sich in den Zunftprivilegien aus. Solche Sonderrechte, die erst eine ungehinderte Ausübung eines Gewerbes ermöglicht hätten, würden zwangsläufig den Wettbewerb in einer Stadt einschränken. Um dies zu bewerkstelligen, sei eine Lehre bei einem

hierzu besonders geeigneten Meister zwingend vorgeschrieben. Weiter sei meist auch die Lehrdauer und die Zahl der Lehrlinge die ein Meister ausbilden dürfe, in Zunftordnungen festgehalten. Lehrlingszahlbeschränkungen wie auch die lange Lehrzeit würden den Aufwand für die Ausbildungen erhöhen und damit als Einschränkungen wirksam werden.

Die Messerschmiede aus Sheffield schrieben in ihrer Zunftordnung vor, daß jeder Meister lediglich ein Lehrling zur gleichen Zeit halten dürfe, die Weber aus Norwich gestatteten zwei, ebenso wie die Hutmacher ganz Englands, die bei Verstoß eine Strafe von fünf Pfund erhielten. Auch bei den Seidenwebern, wie in ganz Europa, habe ein solcher Zunftgeist geherrscht, der sich u.a. in der Festlegung der Lehrzeit auf sieben Jahre ausdrückte (SMITH 1978, S. 104).

Das Gesetz von 1562 habe nun diese städtischen Zunftordnungen verallgemeinert und zu öffentlichem Recht erhoben, indem festgeschrieben worden sei, daß niemand in England einen Beruf oder eine Kunst ausüben dürfe, der nicht mindestens eine siebenjährige Lehre absolviert habe. In Frankreich werde die Lehre zwar auf fünf Jahre beschränkt, danach erfolge eine fünfjährige Gesellenzeit, und erst dann sei eine Meisterschaft möglich.

SMITHS Urteil über zünftische Regelungen sind unzweideutig. Sie führten zu unsinnigen Konsequenzen, indem z. B. ein Wagenmacher keine Räder herstellen dürfe, sondern diese bei einem Radmacher zu kaufen habe, während umgekehrt ein Radmacher, der nie eine Lehre als Wagenmacher abgelegt habe, selbst Kut-schen bauen dürfe.

Das Eigentum, das jeder Mensch in seiner Arbeit besitze, sei jedoch heilig und unverletzlich, einen armen Mann, dessen Kraft (Kapital) im Geschick seiner Hände liege, daran zu hindern, dieses uneingeschränkt zu gebrauchen, sei eine schwerwiegender Übergriff auf die Freiheit des Arbeiters und all derjenigen, die bereit seien, ihn zu beschäftigen (ebd., S. 106). Die angebliche Besorgnis, daß durch solche Maßnahmen Ungeeignete ferngehalten würden, sei heuchlerisch, unverschämt und bedrückend.

Die Vorschrift einer langen Lehrzeit könne weiter keine Gewähr bieten, daß schlechte Waren auf den Markt kommen. Nicht die Frage, ob ein Handwerker sieben Jahre in der Lehre war interessiere, sondern ob die Güte des Erzeugnisses gegeben sei. Auch erziehe die zünftische Lehre junge Menschen nicht von selbst zum Fleiß; im Gegenteil, Menschen hegten ganz natürlich eine Abneigung gegen Arbeit, wenn dafür längere Zeit kein Nutzen ersichtlich sei:

„Lange Lehrzeiten sind einfach unnötig. Selbst Kunstfertigkeiten wie die im Uhrmachergewerbe, die weit schwieriger zu erlernen sind als einfache Handgriffe, sind nicht so geheimnisvoll, daß sie unbedingt eine lange Ausbildung erfordern müßten“ (ebd., S. 107).

Seien einmal die entsprechenden Erfindungen getätigt, und sei man mit neuen Arbeitsweisen einmal vertraut, „so kann es eigentlich nur eine Frage von wenigen Wochen, ja vielleicht nur von einigen Tagen sein, bis man einem jungen Menschen vollständig erklärt hat, wie die Werkzeuge gehandhabt und wie die Maschinen gebaut werden“ (ebd., S. 107). Danach sei manuelle Geschicklichkeit gefordert und diese sei nur durch Übung und viel Erfahrung erwerbbar.

SMITH plädiert daher für eine Abschaffung der Lehre und für einen direkten Einbezug der jungen Leute als Gesellen im Arbeitsprozeß. Eine solche Ausbildung sei jedenfalls wirkungsvoller, kurzweiliger und weniger kostspielig. Klar

wäre jedoch, daß der Meister an Einfluß und an Gewinn verlieren würde, denn er müßte auf den eingesparten siebenjährigen Lehrlingslohn verzichten. Bei leichter erlernbaren Tätigkeiten würde demgemäß die Konkurrenz anwachsen, was insgesamt zu einer Senkung der Gewinne in Gewerbe, Handel und Handwerk führen würde. Ähnlich wie in anderen Erörterungen seiner „Inquiry“ sieht SMITH in der Berufslehre letztlich eine Institution, die dem Schutz der Produzenten dient. Eine Abschaffung derselben würde demgemäß den Konsumenten zugute kommen, und auch die Gemeinschaft wäre Gewinner, indem die Erzeugnisse und Leistungen verbilligt würden (ebd., S. 108).

Erst in dieser Gegenüberstellung wird deutlich, daß bei aller vorfindbaren Kritik am Schulwesen, SMITH keineswegs eine Alternative im Auge hatte, die etwa darin bestand, Bildung der Öffentlichkeit zu entziehen und sie an die Kirche, den Betrieb oder an den Familienverband zurück zu delegieren. Dieses Bild bestätigt sich, wenn wir genauer darauf achten, welche Bildungsinstitutionen SMITH insbesondere kritisiert. Er sieht die öffentlichen Schulen als weit weniger schlecht an, als die Universitäten, die weder das Wissen vermitteln würden, für das sie eigentlich zuständig wären, noch den jungen Leuten die adäquaten Mittel zur Aneignung anbieten würden, so daß deren Absolventen oft bar jeglichen Allgemeinwissens in die Welt treten. Dennoch, selbst die geschmähten Universitäten, die – wie er auch an anderer Stelle hervorhebt, nicht die besten Vorbereitungen auf spätere Tätigkeiten gewähren würden – seien wichtig, denn „ohne diese Bildungseinrichtungen würden diese Fächer überhaupt nicht gelehrt, sehr zum Schaden des einzelnen wie auch der Öffentlichkeit“ (ebd., S. 650ff.).

Für SMITH ist es deshalb gerechtfertigt, daß das Erziehungswesen größtenteils aus den allgemeinen Staatseinkünften gedeckt wird, da der allgemeine Nutzen für das ganze Gemeinwesen evident sei (ebd., S. 695). Denn während es gesellschaftliche Entwicklungsstadien gebe, in denen die Mehrzahl der Bürger von sich aus – ohne staatliches Eingreifen – „nahezu alle Fähigkeiten und Tugenden“ erwerben würden, deren das Land bedürfe, führe die fortschreitende Arbeitsteilung zu einer Einengung der Tätigkeiten auf wenige Arbeitsgänge. Diese beschränken zwangsläufig das Verständnis der meisten Menschen, denn die Ausübung weniger einfacher Handgriffe gebe keinerlei Gelegenheit, den Verstand zu üben. Den Erwerb seiner spezifischen beruflichen Fertigkeit habe sich ein solcher Arbeiter auf Kosten seiner geistigen, sozialen und soldatischen Tauglichkeit erworben.

Vernünftige Unterhaltungen, differenzierte Empfindungen, gesunde Urteilsfähigkeit würden damit schwinden, ganz zu schweigen von dem fehlenden Beurteilungsvermögen im bezug auf die wichtigen und weitreichenden Interessen des Landes.

„Dies (aber) ist die Lage, in welche die Schicht der Arbeiter, also die Masse des Volkes, in jeder entwickelten und zivilisierten Gesellschaft unweigerlich gerät, wenn der Staat nichts unternimmt, sie zu verhindern“ (ebd., S. 663).

Daher folgert SMITH, daß der Staat der gesamten Bevölkerung die Schulausbildung erleichtern solle, sie dazu ermutigen und sogar sie dazu zwingen könne.

Während MANDEVILLE gegenüber Bildungsmaßnahmen feindlich eingestellt war mit dem Argument, daß dadurch die Arbeitsteilung und ihre gesellschaftliche Reproduktion in herrschende und beherrschte Klassen gefährdet würden,

wollte SMITH und die schottische Aufklärung öffentlich verantwortete Bildung zur Dynamisierung der gesellschaftlichen Einschränkungen gefaßt wissen. Bildung sollte gerade auch die negativen Folgen der Arbeitsteilung für den einzelnen kompensieren und die entstehende gesellschaftliche Kluft zwischen den Klassen reduzieren. Berufliche Bildung, wie sie sich weitherum in Europa etabliert hatte, wurde hingegen in der für SMITH vorfindbaren Ausgestaltung als hemmende Beschränkung gerade auch der Arbeiterschaft wahrgenommen.

Die Rolle von Bildung und Berufsbildung in der ökonomischen Theoriebildung nach Smith

Die hier hervorgehobene Sicht SMITHS zur Problematik der Bildung, Schulen, Markt und Öffentlichkeit, die – dies sei zugestanden, im Gesamtwerk eher eine weniger prominente, aber dennoch nicht unwichtige Rolle einnimmt (vgl. ROSS 1995) –, wurde in der Folge von der ökonomischen Theoriebildung kaum weiterentwickelt. Im Gegenteil, es fand eine Eingrenzung der Bildungsfrage auf die Problematik der Beteiligung des Staates am Bildungswesen statt. Bildung wird zu einem Fallbeispiel des Staatsinterventionismus. Nicht nur die Kontrolle über Regelungen zur Ausbildung, sondern auch die Errichtung von Schulen werden als Eingriffe des Staates in ein Marktgeschehen interpretiert. Insgesamt zeichnet sich diese Position durch einen extremen Skeptizismus aus, der auch vor bildungsfeindlichen Konsequenzen nicht zurückschreckt. Andere neuere Ansätze zur Humankapitaltheorie hingegen stellen vor allem die Frage ins Zentrum, ob sich die Investition in Bildung *ökonomisch* auszahlt. Die berufliche Bildung als solche gerät hierbei kaum in den Blick, da entweder davon ausgegangen wird, daß alle – auch an öffentlichen Schulen vermittelte – Bildung Berufsbildung sei, oder aber, daß Lernen im Betrieb lediglich als mikroökonomische Frage von Bedeutung sei (BECKER 1975). Dies ist eigentlich für die meisten Länder außerhalb des deutschsprachigen Raumes auch gut nachvollziehbar, da in diesen die traditionsreiche Berufslehre, die ursprünglich beinahe in allen Ländern existierte, entweder gänzlich verschwunden oder zur Bedeutungslosigkeit herabgesunken ist.

Für die Theoriebildung nach SMITH bzw. für die Frage, wie Ökonomen Bildung thematisieren, sei als prominente Position diejenige von MILTON FRIEDMAN genannt. In seinem Werk „Capitalism and Freedom“ wandte er sich gegen ein Engagement des Staates im höheren Bildungswesen. In dieser Veröffentlichung aus dem Jahre 1962 wollte er hierbei explizit das Volksschulwesen ausnehmen:

„The school system, with all its defects and problems (...) has widened the opportunities available to American youth and contributed to the extension of freedom. It is a testament to the public-spirited efforts (...) and to the willingness of the public to bear heavy taxes for what they regard as a public purpose“ (FRIEDMAN 1982, S. 199).

Doch einige Jahre später radikalisierte er in seinem mit ROSE FRIEDMAN veröffentlichtem Bekenntnis „Free to choose“ seine Schulkritik. Eine Demokratie brauche Bürger, die wenigstens lesen und schreiben könnten, eine vormalige Ansicht, die er immer noch unterschreibe, aber dafür sei, wie er nun festhielt,

Schulzwang nicht (mehr) nötig, denn staatliche Regelungen bergen mehr Nachteile als Vorteile. Durch Gutscheine, die den Eltern zugesprochen würden, seien die Wahlmöglichkeiten der „Kunden“ zu stärken (FRIEDMAN 1980, S. 179 f.). Es seien die Mängel im öffentlichen Schulwesen, die ihn dazu gebracht hätten, ein Gutscheinsystem als Remedur zu empfehlen.

Während in diesem Modell die öffentliche Schule durch mehr Kundenorientierung zu verändern sei, geht FRIEDRICH AUGUST VON HAYEK in seiner Kritik einiges weiter. In seinen umfangreichen Schriften nimmt die Frage der Erziehung und der Bildung nur eine untergeordnete Rolle ein. Die Problematik wird lediglich unter der Perspektive eines Mehr oder Weniger an Staatseinflusses behandelt und dessen nachteilige Konsequenzen für die Freiheit. Den Anspruch einer Erziehung zur Demokratie, zu welcher Schule angeblich beitragen würde, weist er als heuchlerisch zurück. Historisch betrachtet, hätten eher die Bedürfnisse des allgemeinen Wehrdienstes als des allgemeinen Wahlrechts den Entschcheid der Regierungen zur Schulpflicht überzugehen, befördert (HAYEK 1971, S. 463). Dennoch scheint er vor einer Abschaffung derselben zurückzuschrecken, obwohl – wie mit Verweis auf den mit ihm befreundeten und ebenfalls einflußreichen Ökonomen LUDWIG VON MIESES festgehalten wird – das Argument viel für sich habe, daß es besser sei, daß einige Kinder ohne jeden formalen Schulunterricht bleiben würden (HAYEK 1971, S. 466). Daß der Bildungstheoretiker WILHELM VON HUMBOLDT, der selbst Privaterziehung genossen und gelobt habe, sich schließlich für staatliche Schulen engagierte, wird als Sündenfall bezeichnet.

Als Gefahr für die politische Stabilität wird die durch Schulen erzeugte Existenz eines intellektuellen Proletariates hervorgehoben (ebd., S. 470). Die Nähe zu MANDEVILLE und dessen Sicht auf negative Effekte von Bildung ist unübersehbar (vgl. BOUILLON 1991). „Spontane“ Ordnung und Evolution sieht er als Garant für Freiheit und Weg *aus* und nicht in die Knechtschaft (vgl. HAYEK 1976). Sie bedürften keiner rationalistischen Intervention von dritter Seite. Dieses Credo zieht sich durch das HAYEKsche Schriftum wie ein roter Faden. Intellektuelle, als diejenigen, die am meisten Schulzeit absolviert hätten, neigten hingegen zu Sozialismus und zu einem „Mißbrauch der Vernunft“. Vor allem der Geist des Positivismus und der naturwissenschaftliche Fortschrittsglaube, der in den Schulen zulasten humanistischer Fächer sich ausbreite, wird von HAYEK kritisiert. Es ist die in den Naturwissenschaften erzeugte Denkhaltung, bar jeglicher Kenntnisse von Gesellschaft und Werten (HAYEK 1959, S. 151), wie sie erstmals prototypisch in der Ecole Polytechnique auftrat, die auf eine Maschinisierung der Welt und eine Unterdrückung der Freiheit hinausliefen. Via Positivismus, Saint-Simonismus – der Religion der Ingenieure –, Jung-Hegelianismus und Marxismus sei hiermit dem Totalitarismus des 20. Jahrhunderts der Boden vorbereitet worden.

HAYEK beruft sich mehrmals auf den im Hinblick auf Staatsinterventionismus skeptischen JOHN STUART MILL, der jedoch – und dies wird geflissentlich übergangen – ausdrücklich in seinen „Grundsätze(n) der politischen Ökonomie“ öffentlichen Unterricht als Ausnahme der Haltung einer staatlichen Nicht-Intervention faßt. Erst Gebildete könnten nämlich, wie er festhält, kompetent über Bildung urteilen. Daher sei es gerechtfertigt, daß der Staat mehr tue, als die Nachfrager von sich aus bezüglich Bildung unternehmen würden (MILL 1921, S. 697 ff).

In ihrer Übersicht „The educational thought of the classical political economists“ stellt MARGRIT O'DONNELL fest, daß im Verlaufe der Jahre die Klassiker der Ökonomie sich damit abgefunden, bzw. sich daran gewöhnt hätten, daß im Bildungsbereich ein erhebliches Ausmaß an staatlichem Engagement unumgänglich sei. Immerhin hätten sie eine gewisse Skepsis gegenüber einem Allzuviel an staatlichem Engagement behalten, weshalb der Gedanke des Wettbewerbes von ihnen auch im Bildungsbereich deutlich betont worden sei (1985, S. 146).

Hervorgehoben sei jedoch, u. a. wegen der frappanten Ähnlichkeit der Argumentation zu HAYEK – und gleichsam um das skeptische Bild und Mißtrauen prominenter Ökonomen gegenüber Bildung abzurunden – FREDERIC BASTIAT, der als „Laissez-faire“-Vertreter über beträchtlichen Einfluß in Frankreich und Deutschland verfügte. In seinem 1848 anläßlich parlamentarischer Debatten verfaßten Pamphlet „Baccalauréat et Socialisme“ ging BASTIAT auf die bereits seit 20 Jahren vertretene Position einer „liberté de l'enseignement“ ein. Ein solches „Bac“ als universitäre Zulassungsberechtigung, die vielen Laufbahnen in der Wirtschaft und Gesellschaft zugrunde liege, sei aufzuheben. Nicht in den naturwissenschaftlichen Fächern bzw. ihrer Denkhaltung, sondern im klassischen Unterricht, sah BASTIAT die Gefahr der Überspannung, der Weltfremdheit und der Neigung zum Sozialismus enthalten. Attackiert wird – im Namen der Freiheit und des freien Unterrichtes – zunächst das gesetzlich abgesicherte Monopol der Gymnasiums und der Universitäten. Er mokiert sich über die Verpflichtung, seinen Kopf von früh auf mit Latein „füllen“ zu müssen (Bastiat 1858, S. 15). Der Weg vom „Platonismus zum Communismus“ sei kurz. Die angeblich vorbildlichen antiken Gesellschaften hätten keine Handelsfreiheit gekannt und auf Raub basiert und sich durch einen Haß auf Arbeit ausgezeichnet. ROUSSEAU, ROBESPIERRE, SAINT-JUSTE, aber auch „harmlosere“ wie FENELON und MONTESQUIEU seien durch die Klassik auf Abwege gebracht worden, indem ein schimärischer Glaube an den Staat erzeugt worden sei. Es gelte hingegen die öffentliche Erziehung, das heißt für ihn die Erziehung durch den Staat, so schnell wie möglich aufzuheben; denn solange eine Erziehung der Staatsgewalt anvertraut bleibe, sei dies Grund für die Parteien, sich jener zu bemächtigen. Ein Unterricht durch die Staatsgewalt sei daher in Wirklichkeit ein Unterricht durch eine Partei (ebd., S. 60).

Die nicht unbedeutende Tradition ökonomischer Theoriebildung, öffentliche Bildung als Gefährdung gesellschaftlicher und moralischer Ordnung wahrzunehmen, wird erst im Kontrast mit den SMITHschen Überlegungen deutlich.

Berufsbildungsreform als Weiterentwicklung der SMITHschen Position

Während der Mainstream der Ökonomen der Bildungsfrage wenig Beachtung schenkte oder dieser unverhohlene Skepsis entgegensetzte, entwickelte sich in Deutschland eine ökonomische Richtung, die sich intensiver mit den SMITHschen Thesen gerade auch im Hinblick auf Bildung auseinandersetzte. Die „Historische Schule der Nationalökonomie“, die sich 1872 im „Verein für Socialpolitik“ konstituierte, behandelte im Zusammenhang mit Bildungsreformen insbesondere das Lehrlingswesen (KÖRZEL 1996, S. 44 ff.).

LUJO BRENTANO, neben dem älteren und eher konservativem GUSTAV SCHMOLLER ein führender Vertreter dieses Vereins, der auch mit dem Etikett „Kathedersozialismus“ behaftet wurde, versuchte SMITHs Argumente gegen die aus den Zünften entstandene berufliche Bildung zu relativieren. BRENTANOS in einem Gutachten festgehaltenes Plädoyer bestand darin, das Lehrlingswesen zu erneuern. Nicht Abschaffung, sondern eine Reform der Berufslehre durch eine klare vertragliche Absicherung des Lehrverhältnisses und durch die zusätzliche Erteilung von Unterricht an Gewerbeschulen sei von Nöten. ADAM SMITH habe nämlich vorwiegend das marode Kleingewerbe vor Augen gehabt (BRENTANO 1875, S. 51). Wenig Kenntnis sei ihm bezüglich der Ausbildung in den sich neu formierenden Großbetrieben vorzuhalten. BRENTANO führt ins Feld, daß unter großindustriellen Verhältnissen einem reformierten Lehrlingswesen eine andere Bedeutung zukomme. SMITH habe außerdem, wie die meisten Autoren des 18. Jahrhunderts, nicht den Blick gehabt für die großen Unterschiede menschlicher Begabung. Es gelte, die große Masse des Volkes, die zu mittelmäßiger Tüchtigkeit neige, durch besondere Einrichtungen zur größtmöglichen Leistungsbereitschaft zu bringen, denn sich selbst überlassen, würden sie verkommen. Daher brauche es eine besondere Erziehung zu den verschiedenen Gewerben. SMITHs Forderung die berufliche Lehre vollständig abzuschaffen, sei in England tatsächlich erfolgt. Mit Empirie – BRENTANO war ein Spezialist der englischen Arbeitsverhältnisse – werden die SMITHschen Voraussagen konfrontiert und als wenig wünschbar zurückgewiesen. Die Folgen der Beseitigung des englischen Lehrlingsgesetzes hätten insgesamt zu einer Dequalifizierung der Arbeiter und zu Willkür von unternehmerischer Seite geführt, und auch Lehrlinge seien ihren Verpflichtungen nicht nachgekommen. Es sei zum Wohle aller, daß bei gleichberechtigten Partnern, die in je besonderen Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-Organisationen ihre Interessen vertreten, klare rechtliche Verhältnisse vorherrschen; bei Streitigkeiten sei ein Einigungsamt oder Schiedsgericht vorzusehen. Die gleichen negativen Folgen wie in England seien später auch mit der Gewerbeordnung von 1869, die das Lehrverhältnis bzw. den schriftlichen Lehrvertrag bewußt aussparte, auch in Deutschland zu beobachten gewesen (ebd., S. 64f).

Das Lehrlingswesen sei – wie die englischen und deutschen Erfahrungen beinahe gleichlautend lehren würden – demgemäß nicht abzuschaffen, sondern zu reformieren, indem das Lehrlingssystem als ausschließliches Unterrichtsmittel zu ersetzen bzw. zu ergänzen sei durch einen Unterricht in gewerblichen Schulen. An diesen seien technische Wissenschaften bzw. Zeichnen, Geometrie, Mechanik, Physik und Chemie zu lehren. Auch einsichtige Fabrikanten würden betonen, daß die Vielseitigkeit der Arbeiter zu heben sei. Bei einem solchen „comibinierten Lehrsysteme“ würde „der Lehrling also auch wirklich etwas lernen“. Weiter sei dem SMITHschen Rat zu folgen und den Lehrlingen Lohn zu bezahlen (ebd., S. 68).

Es war diese Optik, die auf geregelte bzw. etablierte berufliche Bildung in Schule und Betrieb und Sozialpartnerschaft baute, die sich als Reform des Lehrlingswesens im 20. Jahrhundert in den deutschsprachigen Ländern durchsetzte. FERDINAND STEINBEIS ergänzte die obigen Ausführungen 1879 mit einem weiteren Gutachten, in dem er für einen obligatorischen Fortbildungsschulbesuch plädierte (STEINBEIS 1879).

Gegenüber einer Laissez-faire-Haltung, wie sie bei der auch in Deutschland

vormals dominierenden ökonomischen Schule, den „BASTIAT-Anhängern“ vorherrschte, beharrte BRENTANO und der Verein für Socialpolitik auf einer Bildungs- und Sozialreform (vgl. BRENTANO 1931). Es galt durch Eingreifen von dritter – das heißt auch staatlicher – Seite das Gewicht der Arbeiterschaft zu heben. Dies sollte vor allem durch eine Stärkung ihrer Rechte, bzw. eine Durchsetzung ihrer Rechtsansprüche erfolgen. Gegenüber einem Schutz der Produzenten, wie sie durch Einfuhrzölle und weitere Beschränkungen, aber auch durch ein neu zu schaffendes Innungs- oder Zunftwesen teilweise angestrebt wurden, verteidigten sie den Freihandel so wie eine Bildungsreform, die die Qualifikation der Arbeiter anheben sollte.

Diese Konzeption, die aus heutiger Sicht erstaunlich „modern“ anmutet, setzte sich in Kontrast zu sozialistischen aber auch zu extrem paternalistisch-nationalistischen Konzeptionen etwa eines TREITSCHKE. Sie kann als kritische Weiterentwicklung der SMITHSchen Position bezeichnet werden.

Soziale Frage und Pädagogik

Die gewichtige Rolle, die der Ausbildung der Arbeiter zur angemessenen Teilhabe am ökonomischen Geschehen wie auch an der Gesellschaft zugesprochen wurde, ließ auch in der Pädagogik – ebenso wie in der jungen Soziologie und Philosophie – die „soziale Frage“ oder die „Arbeiterfrage“ gegen Ende des Jahrhunderts zu einem Thema werden.

Es waren die deutschsprachigen Länder, welche in der beruflichen Bildung, kombiniert als Lehre im Betrieb und Schulunterricht, ökonomische Qualifikation und gesellschaftliche Integration aller Gesellschaftsklassen anstrebten. Die Diskussionen in der schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft hoben etwa hervor, daß es eine humane, soziale, vaterländische und republikanische Pflicht sei, auf Berufe hin orientierten Fortbildungsschulunterricht dem gesamten Volke zugänglich zu machen (HUNZIKER 1872, S. 224). Demokratie stütze sich auf manuelle, geistig-sittliche Kraft und Einsicht (CHRISTINGER 1877, S. 268).

Auch GEORG KERSCHENSTEINER verwies bei seinen Reformbestrebungen zur beruflichen Bildung auf den engen Zusammenhang zur Lage der Arbeiterschaft, indem er wiederholt Bezug nahm auf die Literatur zur gesellschaftlichen Entwicklung in England (vgl. GONON 1995). Es war FRIEDRICH ENGELS „Zur Lage der arbeitenden Klassen“, die den Freiherrn VON NOSTITZ, der Gewährungsmann KERSCHENSTEINERS veranlaßte, dessen These zu überprüfen, ob die Dynamik des Kapitalismus auf eine Revolution und gesellschaftliche Umwälzung hinführe. Gerade Bildungsmaßnahmen für die Arbeiterschaft, so NOSTITZ und im Gefolge KERSCHENSTEINER, würden der Integration der Arbeiterschaft in die Gesellschaft Vorschub leisten. Daher – so KERSCHENSTEINER – sei die berufliche Bildung ergänzt durch Unterricht in den Fortbildungsschulen voranzutreiben, diese jedoch mit weiteren sozialen Massnahmen zu verknüpfen.

So heißt es in seiner berühmten „Preisschrift“:

„Sollen unsere Erziehungsbestrebungen Erfolg haben, so muß vor allem das Bildungsbedürfnis vorhanden sein. Es ist aber eine nunmehr vielseitig bestätigte Beobachtung, daß dieses Bedürfnis in einem engen Zusammenhang steht mit den Lohn- und Arbeitsverhältnissen. Sehr lange Arbeits-

zeiten und geringe Löhne haben, auch wenn die Arbeit leicht ist, eine vollständige Entartung der arbeitenden Klassen nicht nur in körperlicher, sondern vor allem auch in geistiger und sittlicher Hinsicht im Gefolge. Dagegen bringen hohe Löhne und kurze Arbeitszeiten, (...) stets eine Steigerung des Bildungsbedürfnisses mit sich. BRENTANO hat wohl zuerst auf diese Erscheinungen aufmerksam gemacht, und sie an den englischen Textil-, Maschinen- und Bergarbeitern nachgewiesen“ (KERSCHENSTEINER 1966, S. 24).

Auch wenn diese Konzeption primär der Beruhigung der konservativen wilhelminischen Eliten diene, so ist dennoch feststellbar, berufliche Bildung in ihrer Relation zur Gesellschaft nicht auszublenden. Ein solcher Bezug verblaßte bei KERSCHENSTEINER selbst und den Pädagogen der folgenden Jahre. Der Beruf wurde auf die Erzeugung einer Standesethik reduziert und als Frage der individuellen Moral bearbeitet. Gesellschaftliche Problemstellungen wurden, wie auch bei LUDWIG VON STEIN im Hinblick auf die „Soziale Frage“ nachzulesen ist, als individuell herstellbare Erziehungsaufgabe gefaßt, im Dienste der Höherbildung des Typus Mensch. Berufliche Bildung wird – so bei SPRANGER – instrumentalisiert vornehmlich als Mittel allgemeiner Bildung (SPRANGER 1969). Es gelte via Berufsbildung zum Ethischen vorzudringen (SPRANGER 1970, S. 24f.). Über die „bloß materiellen Güter“ müsse, je nach verschiedenem Bildungstyp über verschiedene Berufe, der Weg zum vollendeten „Menschentum“ gefunden werden.

Fazit

Eine Auseinandersetzung mit Fragen der *beruflichen* Bildung im Hinblick auf Gesellschaft wurde nach ADAM SMITH von ökonomischer Seite kaum angegangen. Die Berufspädagogik als Teilgebiet der pädagogischen Theoriebildung erbte hingegen die ökonomische Diskussion der historischen Schule der Nationalökonomie. Über die soziale Frage fand die „für die deutsche Pädagogik nicht eben naheliegende Idee, den Beruf als Ansatz und Vehikel politischer Bildung“ zu betrachten (GREINERT 1990, S. 401), Eingang. Darin spiegelt sich auch die Auseinandersetzung mit der SMITHschen Position, die immerhin dazu beitrug, das berufliche Bildungswesen in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz in seiner heutigen Form zu etablieren.

Schon bald ging jedoch die Frage einer Erziehung für die arbeitsteilige Gesellschaft, die SMITH noch vor Augen hatte, verloren. Von der Pädagogik wurde die Arbeitsteilung weder in ihrer ökonomischen noch gesellschaftlichen Dimension als Problem für die berufliche Bildung thematisiert. Vielmehr wurde das Berufskonzept als Frage der persönlichen Berufung in den pädagogischen Überlegungen gestärkt. Nicht mehr gesellschaftliche Teilhabe oder Ausschluß, sondern der „Zugang zu höheren Werten“ – so beim späteren KERSCHENSTEINER – war die bevorzugte Aufmerksamkeitsrichtung von seiten der Pädagogen. Auch die neuere pädagogische Diskussion, die durchaus auf gesellschaftliche Bezüge einging, bezog sich nur ausnahmsweise im Zusammenhang mit Berufsbildung auf gesellschaftliche Emanzipation (vgl. LEMPERT 1971).

In einem 1959 erschienen Reader, betitelt mit „Erziehung zur Freiheit“, konnte FRIEDRICH VON HAYEK über „Verantwortlichkeit und Freiheit“ sinnieren, ohne je den Begriff Schule zu verwenden. Marktbedingte Disparitäten seien zu ak-

zeptieren (HAYEK 1959a). In der gleichen Veröffentlichung warnte WILHELM FLITNER vor den Gefahren des Mißbrauchs, die in den historisch erkämpften Liberalitäten lauern (FLITNER 1959, S. 142). Der Beitrag der Pädagogik zur Freiheit besteht laut THEODOR LITT im gleichen Band darin, daß sie gegenüber den Anfechtungen der „ratio“ ein Gegengewicht setzen müsse (LITT 1959). Ökonomische wie pädagogische Theoriebildung tun sich demgemäß bis heute schwer, Gesellschaft und Bildung relational zu denken und empirisch aufeinander zu beziehen. Insofern harrt die SMITHSche Perspektive – Freiheit und Wohlfahrt durch staatliches Engagement im (Berufs-)Bildungsbereich – einer weiteren Aktualisierung.

Literatur:

- BASTIAT, F.: Baccalauréat et Socialisme. Dans: F. BASTIAT: Oeuvres Completes. Sophismes Economiques. Tome Quatrième. Paris: Guillaumin 1854, p. 442–501.
- BASTIAT, F.: Der Classische Unterricht und der Socialismus. Hannover 1858.
- BECKER, G. S.: Human Capital – A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: Columbia University Press 1975.
- BONSTETTEN, K. V. v.: Nationalbildung. In: D. und P. WALSER-WILHELM (Hrsg.): Bonstettiana – Schriften. Zweiter Halbband. Bern 1997, S. 387–514.
- BOUILLON, H.: Ordnung, Evolution und Erkenntnis. Hayeks Sozialphilosophie und ihre erkenntnistheoretische Grundlage. Tübingen 1991.
- BRENTANO, L.: Gutachten VII. In: Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten und Berichte. Leipzig 1875, S. 49–71.
- BRENTANO, L.: Mein Leben im Kampf um die soziale Entwicklung Deutschlands. Jena 1931.
- CHRISTINGER, J.: Die Fortbildungsschulen in Süddeutschland. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, XVI, 1877, S. 232–272.
- CONDORCET, J. M.: Ecrits sur l'instruction publique. Premier Mémoire. Dans: C. COUTEL/C. KINTZLER (Ed.): Cinq Mémoires sur l'instruction publique. Paris: edilig 1989, p. 35–80.
- COLONNA, M./HAGEMANN, H. AND HAMOUDA, O.F. (Ed.): Capitalism, Socialism and Knowledge. The Economics of F. A. Hayek. Hants: Edward Elgar 1994.
- FERGUSON, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Übers. v. HANS MEDICK. Frankfurt 1988.
- FLITNER, W.: Das pädagogische Problem der Freiheit. In: A. HUNOLD (Hrsg.): Erziehung zur Freiheit. Erlenbach-Zürich 1959, S. 129–145.
- FRIEDMAN, M.: Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press 1982.
- FRIEDMAN, M./FRIEDMAN, R.: Chancen, die ich meine – ein persönliches Bekenntnis (Free to chose). Berlin 1980.
- GONON, PH.: Die Arbeit als Thema der öffentlichen Auseinandersetzung. Befindlichkeiten um die Jahrhundertwende und deren pädagogische Bearbeitung (unveröff. Manuskript/Ascona).
- GONON, PH.: Schule im Spannungsfeld zwischen Arbeit, elementarer Bildung und Beruf. In: H. Badertscher/H. Grunder (Hrsg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern 1997, S. 57–88.
- GREINERT, W.-D.: Das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft – Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn 1990, S. 401–413.
- HAGEMANN, H.: Akkumulation, neue Technologien und Beschäftigung: Zu den quantitativen und qualitativen Beschäftigungswirkungen des technischen Fortschritts bei Adam Smith. In: H. D. KURZ (Hrsg.): Adam Smith (1723–1790) – Ein Werk und seine Wirkungsgeschichte. Marburg 1990, S. 153–174.
- HAYEK, F. A.: Studies in Philosophy, Politics and Economics. London: Routledge 1967.
- HAYEK, F. A.: The Trend of Economic Thinking. In: W. W. BARTLEY/STEPHEN KRESGE (Ed.): The Collected Works of F. A. Hayek. Vol. III. London: Routledge 1991.
- HAYEK, F. A.: Individualismus und wirtschaftliche Ordnung. Erlenbach-Zürich 1952.

- HAYEK, F. A.: Mißbrauch und Verfall der Vernunft – Ein Fragment. Frankfurt 1959.
- HAYEK, F. A.: Verantwortlichkeit und Freiheit. In: A. HUNOLD (Hrsg.): Erziehung zur Freiheit. Erlenbach-Zürich 1959, S. 147–170.
- HAYEK, F. A.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen 1971.
- HAYEK, F. A.: Der Weg zur Knechtschaft. München 1976.
- HAYEK, F. A.: Recht, Gesetzgebung und Freiheit. Bd. 1–3. München 1980–1981.
- HUME, D.: Politische und ökonomische Essays. Hamburg 1988.
- HUNZIKER, O.: Die Fortbildungsschulen mit besonderer Berücksichtigung der im Kanton Zürich bestehenden Verhältnisse. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, XI, 1872, S. 219–241.
- HOPE, V. M.: Virtue by Consensus. The Moral Philosophy of Hutcheson, Hume, and Adam Smith. Oxford: Clarendon Press 1989.
- KERSCHENSTEINER, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (1901). In: G. WEHLE (Hrsg.): Georg Kerschensteiner – Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 1. Paderborn 1966, S. 1–88.
- KÖRZEL, R.: Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt a. M. 1996.
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt 1971.
- LITT, TH.: Die Freiheit der Person und die Lebensordnungen. In: ALBERT HUNOLD (Hrsg.): Erziehung zur Freiheit. Erlenbach-Zürich: Rentsch 1959, S. 195–236.
- MANDEVILLE, B.: Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile. Frankfurt 1980.
- MILL, J. S.: Grundsätze der politischen Ökonomie mit einigen ihrer Anwendungen auf die Sozialphilosophie. Zweiter Band. Übers. v. WILHELM GEHRIG. Jena 1921.
- MILL, J. S.: Einige ungelöste Probleme der politischen Ökonomie. Übers. v. KARIN DE SOUSA FERREIRA. Frankfurt: Campus 1976.
- MILLAR, J.: Vom Ursprung des Unterschieds in den Rangordnungen und Ständen der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1967.
- NOSTITZ, H. v.: Das Aufsteigen des Arbeiterstandes in England. Ein Beitrag zur socialen Geschichte der Gegenwart. Jena 1900.
- OSTERWALDER, F.: Markt, Staat, Öffentlichkeit und Bildung. In: PH. GONON/J. OELKERS (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern 1993, S. 55–76.
- O'DONNELL, M. G.: The Educational Thought of the classical political economists. Lanham, New York: University Press of America 1985.
- PACK, S. J.: Capitalism as a Moral System. Adam Smith's Critique of the Free Market Economy. Aldershot/Hants: Edward Elgar 1991.
- REID, TH.: Practical Ethics. In: KNUD HAAKONSSON (Ed.): Thomas Reid. New Jersey: Princeton University Press 1990.
- ROSS, I. S.: The Life of Adam Smith. Oxford: Clarendon Press 1995.
- SCHULTZ, TH. W.: The Economic Value of Education. New York: Columbia University Press 1963.
- SCHULTZ, TH. W.: In Menschen investieren – Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität. Übers. v. Arnulf Kraus. Tübingen 1986.
- Schultz, Th. W.: Adam Smith and Human Capital. In: MICHAEL FRY (Ed.): Adam Smith's Legacy – His place in the development of modern economics. London: Routledge 1992, p. 130–140.
- SMITH, A.: Besprechung des Zweiten Discours. In: IRING FETSCHER: Rousseaus Politische Philosophie – Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs. Neuwied: Luchterhand 1960, S. 263–265.
- SMITH, A.: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. In: R. H. CAMPBELL/A. S. SKINNER (Ed.): The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith. Vol. II. Oxford: Clarendon Press 1976.
- SMITH, A.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. Übers. v. HORST CLAUS RECKTENWALD. München: dtc 1978.
- SMITH, A.: Theorie der ethischen Gefühle. Übers. v. WALTHER ECKSTEIN. Hamburg 1994.
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (1918). In: G. BRÄUER/A. FLITNER (Hrsg.): Gesammelte Schriften – Band I. Heidelberg 1969, S. 7–19.
- SPRANGER, E.: Allgemeinbildung und Berufsschule (1920). In: LUDWIG ENGLERT (Hrsg.): Gesammelte Schriften – Band II. Heidelberg, S. 7–26.
- STEIN, LORENZ: Die soziale Frage im Lichte der Philosophie. 2. Aufl. Stuttgart 1903.
- STEINBEIS, F.: Fortbildungsschule, Fachschule, Lehrwerkstätte. Gutachten für den Verein für Social-

- politik. In: Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Das Gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten und Berichte. Leipzig 1879, S. 1–23.
- STEWART, D.: Lectures on Political Economy II. In: WILLIAM HAMILTON (Ed.): The collected Works of Dugald Stewart. Vol IX (Reprint). Bristol: Thoemmes Press 1994.
- TURGOT, A. R. J.: Über die Fortschritte des menschlichen Geistes. Übers. v. LISELOTTE STEINBRÜGGE. Frankfurt 1990.
- ULRICH, P.: Der kritische Adam Smith – im Spannungsfeld zwischen sittlichem Gefühl und ethischer Vernunft. In: A. MEYER-FAJE/P. ULRICH (Hrsg.): Der andere Adam Smith – Beiträge zur Neubestimmung von Ökonomie als Politischer Ökonomie. Bern 1991, S. 145–190.
- WEST, E. G.: Adam Smith and Modern Economics – From Market Behaviour to Public Choice. Hants: Edward Elgar 1990.

Anschrift des Autors

PD Dr. Philipp Gonon, z.Zt. Lehrstuhl für beruflich/betriebliche Weiterbildung,
Universität Trier, Fachbereich I, Universitätsring 15, D-54286 Trier